

Georgyanna Andréa Silva Morais, Raimundo Nonato Moura Oliveira

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ATIVIDADE MEDIADORA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Georgyanna Andréa Silva Morais¹, Raimundo Nonato Moura Oliveira²

RESUMO

As discussões empreendidas no presente texto tratam-se da centralidade da avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, advogando a avaliação como atividade inerente ao ato pedagógico e tem como objetivo discutir a necessidade de ressignificação das concepções e práticas avaliativas de cunho tradicional, para além da classificação e hierarquização dos alunos, no processo de apropriação da leitura e escrita, com vistas à realização de uma cultura avaliativa emancipatória, promotora de aprendizagem que gere desenvolvimento das crianças, no contexto da alfabetização. O artigo traz a discussão sobre os paradigmas tradicional e crítico que fundamentam as concepções e práticas avaliativas no campo da avaliação da aprendizagem e, em seguida situa a avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização, a partir das concepções teóricas construtivista e da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, realça a centralidade da avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora para a superação da dicotomia entre ensinar e avaliar, posto que o processo avaliativo se materializa ao tempo que o professor ensina e, na qualidade de mediador, interpõe conteúdos necessários à apropriação da leitura e da escrita.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, mediação.

EVALUATION OF LEARNING AS A MEDIATIVE ACTIVITY IN THE LITERACY CYCLE

ABSTRACT

The discussions undertaken in the present text deal with the centrality of learning assessment as a mediating activity in the appropriation of school contents necessary for reading and writing learning, advocating assessment as an activity inherent in the pedagogical act and aims to discuss the need for reframing of conceptions and evaluative practices of traditional nature, beyond the classification and

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/GEPEP. E-mail: georgyan_morais04@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica/PUC São Paulo. Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/GEPEP. E-mail: kairosrn@hotmail.com

hierarchization of students, in the process of appropriation of reading and writing, with a view to the realization of an emancipatory evaluative culture, promoting learning that generates children's development, in the context of literacy. The article discusses the traditional and critical paradigms that underlie the conceptions and evaluative practices in the field of learning assessment, and then places the assessment of learning in the context of literacy, from the constructivist theoretical conceptions and the Historical-Cultural Psychology. Finally, it emphasizes the centrality of learning assessment as a mediating activity for overcoming the dichotomy between teaching and assessment, since the assessment process materializes at the time the teacher teaches and, as a mediator, interposes content necessary for reading appropriation and writing.

Keywords: evaluation, learning, mediation.

INTRODUÇÃO

As discussões empreendidas no presente texto tratam da centralidade da avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, advogando a avaliação como atividade inerente ao ato pedagógico.

As reflexões aqui apresentadas objetivaram discutir a necessidade de ressignificação das concepções e práticas avaliativas de cunho tradicional, para além da classificação e hierarquização dos alunos, no processo de apropriação da leitura e escrita, com vistas à realização de uma cultura avaliativa emancipatória, promotora de aprendizagem que gere desenvolvimento das crianças, no contexto da alfabetização.

Nesse sentido, fundamentamos a discussão a partir dos estudos de Vigotsky (2007, 2010), Martins (2013, 2015), cujo referencial teórico propugna pelo ensino como prática social de humanização dos sujeitos e, portanto, situamos a avaliação da aprendizagem enquanto mediadora no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Inicialmente discutimos os paradigmas tradicional e crítico que fundamentam as concepções e práticas avaliativas no campo da avaliação da aprendizagem e, em seguida, situamos a avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização, a partir

das concepções teóricas construtivista e da Psicologia Histórico-Cultural, demarcando, nessa segunda concepção, a avaliação enquanto mediadora no processo de apropriação da leitura e da escrita.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PARADIGMAS TRADICIONAL E CRÍTICO

O processo histórico pelo qual a avaliação da aprendizagem tem sido desenvolvida nos revela que as práticas avaliativas são marcadas por diferentes funções e objetivos que lhes são atribuídas, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam.

Nesta perspectiva, podemos caracterizar as práticas avaliativas com base na racionalidade técnica – abordando o caráter de controle e punição da avaliação educacional – e na racionalidade emancipatória – ressaltando uma prática avaliativa transformadora – cujas abordagens estruturam-se por um compósito de concepções de homem, sociedade e educação que norteiam a prática educativa.

As práticas educativas cunhadas na racionalidade técnica caracterizam-se por uma interpretação positivista da realidade, visto que avaliar corresponde a examinar, a julgar, a aferir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o sucesso ou fracasso escolar são atribuídos ao seu desempenho, de sua capacidade individual, não se considerando o ato de ensinar, sendo este desvinculado da aprendizagem, portanto, dissociada do ato pedagógico.

As práticas avaliativas fundamentadas na racionalidade emancipatória advogam a reflexão sobre a prática dos professores e alunos no processo de ensinar e aprender, sendo compreendida a avaliação como parte integrante e indissociável do ato pedagógico.

Estudiosos brasileiros como Freitas et al. (2009), Fernandes (2014), Villas Boas (2012, 2017), dentre outros, advogam, no campo da racionalidade crítica, o desenvolvimento de uma cultura avaliativa formativa, cuja finalidade é “[...] fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas [...]” (VILLAS BOAS, 2012, p. 17).

Nesse processo, professor e aluno são considerados sujeitos do processo educativo, sem se perder de vista o papel de cada um dos atores no cenário escolar e na produção do conhecimento. Assim, a avaliação deve pautar-se no princípio do diálogo, como dispositivo de formação do professor e do aluno na consecução dos objetivos que se pretendem alcançar rumo a um ensino e uma aprendizagem significativas.

Em ambas as racionalidades, é importante qualificar o marco referencial que fundamenta as concepções de ensino e aprendizagem, na relação com as práticas avaliativas. Para a racionalidade técnica, o ensino é compreendido enquanto transmissão de conteúdos, cujo ato de ensinar está desvinculado do ato de avaliar, visto que as práticas avaliativas configuram-se como ato de examinar, prevalecendo a verificação e a classificação dos sujeitos, haja vista que a concepção de aprendizagem agrega elementos característicos da concepção behaviorista, para qual a aprendizagem é mudança de comportamento, ou ainda apresenta nuances da concepção escolanovista, quando compreende a aprendizagem como reconstrução de conhecimento decorrente da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, de maneira espontânea.

Para a racionalidade emancipatória, há a compreensão de que o ato de avaliar não deve ser desvinculado do ato de ensinar, visto ser a avaliação componente do ato pedagógico, demarcando o lugar do ensino no processo educativo. Tal racionalidade compreende a aprendizagem como produção social, cuja realização ocorrerá na mediação entre professor e aluno, visto que [...] a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente (FREITAS et al., 2009, p. 31).

Embora a racionalidade emancipatória advogue uma prática avaliativa crítica, ainda constatamos lacunas quanto à compreensão da avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, haja vista que marcadamente há a preocupação em sistematizar instrumentos e critérios avaliativos que enfatizam mais os procedimentos técnicos do ato avaliativo, do que aspectos que garantam a

aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do sujeito, nas diferentes modalidades educativas.

Em pesquisas realizadas no período de 2013 a 2018, em nível de doutorado (pela Universidade Federal do Ceará/UFC) e iniciação científica, bem como em atividades de extensão (pela Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias) realizadas com professoras alfabetizadoras, constatamos o discurso recorrente de que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, formativo e gradual. No entanto, as professoras não têm clareza do que seja de fato a avaliação formativa nem de como materializá-la em suas práticas pedagógicas, visto que há uma preocupação recorrente com a utilização de instrumentos avaliativos e notas³, demarcando a hegemonia da racionalidade técnica nas práticas avaliativas desenvolvidas nas turmas de alfabetização.

Os dados do rendimento escolar, do ano de 2016, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA, corroboram tal constatação, visto que apontam a não reprovação dos alunos no 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização, evidenciando um número considerável de alunos retidos no 3º ano do Ensino Fundamental I. Dos 1900 alunos matriculados no 3º ano de alfabetização, 208 ficaram retidos, representando um percentual de 10,45% dos alunos da rede municipal de ensino. Hipoteticamente compreendemos que tal situação decorre da compreensão equivocada das práticas avaliativas realizadas na alfabetização, quando se produzem discursos de que não se pode reprovar no 1º e 2º ano, mas somente no 3º ano.

Tal aspecto evidencia que o problema de fundo está na falta de clareza sobre os conteúdos que deverão ser ensinados, na metodologia de ensino e de avaliação da aprendizagem, no ciclo de alfabetização, visto que a aprovação dos alunos não significa garantia da aprendizagem. É necessária, portanto, a desconstrução da compreensão linear de que aprovação é sinônimo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

³ Processo, paradoxalmente ainda atávico, ligado ao ensino dos jesuítas: silêncio, tempo para a prova, chamada, vigilância etc., em pleno século XXI!

No campo da alfabetização, a avaliação tem tomado formato diferenciado quanto ao rendimento dos alunos por meio das avaliações de larga escala, no entanto não tem havido um maior direcionamento para as ações da sala de aula, considerando-se a especificidade das crianças que estão em fase de apropriação de leitura e escrita no espaço formal de escolarização.

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da Educação, tendo em vista os desafios de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de apropriação da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Ao discutirmos os desafios travados na alfabetização, destacamos o fracasso escolar que historicamente vem sendo configurado na etapa inicial de escolarização e, a partir da década de 1990, também revelado nos resultados produzidos pelas avaliações externas, a exemplos do IDEB, do PISA, do IDA e do SAEB.

Segundo Soares (2004), o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita tem como um dos fatores explicativos a progressiva perda da especificidade da alfabetização com a chamada invenção do letramento e ainda com a equivocada compreensão da mudança paradigmática postulada pela psicogênese da língua escrita em relação aos métodos de alfabetização e as diferentes facetas que o compõem.

Assim,

[...] quando se fala em “método de alfabetização”, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita [...] (SOARES, 2004, p. 11).

Para Soares (2004), a alfabetização constitui um processo sistemático de aquisição do sistema alfabético, assim, então, reinventar a alfabetização é

ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-lo a partir de um enfoque multifacetado que abrange a

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...] (SOARES, 2004, p. 15).

Para a psicogênese da língua escrita a criança é sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância do professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de atividades desafiadoras, a fim de que seja desenvolvida uma aprendizagem significativa, desconsiderando-se a disputa entre métodos adequados para alfabetizar.

Contudo, a desmetodização da alfabetização implicou em um dos grandes equívocos da Psicogênese quanto às práticas alfabetizadoras no seio da instituição escolar, visto que obscureceu a faceta linguística da alfabetização em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O equívoco decorrente da desmetodização deu origem a uma didática construtivista (MORTATTI, 2006) ao tempo que tal teoria foi assimilada por muitos enquanto um novo e revolucionário método de alfabetização em substituição aos métodos tradicionais, por postular a importância do professor saber como o aluno aprende e, a partir desta compreensão, desenvolver estratégias didáticas que priorizem a relação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (leitura/escrita), estabelecendo o papel do professor na condição de orientador e da criança como sujeito que constrói conhecimento.

Para a teoria construtivista, o sucesso ou o fracasso do discente é decorrente da evolução das etapas de construção do conhecimento do sistema alfabético. A concepção psicogenética situa-se na faceta psicolinguística de aprendizagem, atribuindo o fracasso/sucesso da alfabetização à caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

A revolução conceitual impulsionada pelo paradigma psicogenético suscitou equívocos, também, quanto à compreensão acerca dos erros construtivos no processo

de aprendizagem, no que se refere às intervenções pedagógicas face às situações de construção do conhecimento. Falar de erro construtivo gerou a não interferência do professor diante do processo de construção do conhecimento do aluno para evitar bloqueios na aprendizagem.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita numa perspectiva construtivista, a avaliação diagnóstica permitiria identificar os níveis de conhecimento (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético. Desse modo, possibilitaria ao professor a compreensão dos conhecimentos construídos pela criança e estes norteariam as ações interventivas de ensino, visando uma aprendizagem significativa.

A teoria construtivista “[...] foi assumida como um novo parâmetro para classificar os estudantes, mantendo a perspectiva classificatória da avaliação” (ESTEBAN, 2002, p. 61), uma vez que os níveis de conhecimento da escrita preconizados por Ferreiro e Teberosky (1999) tornaram-se instrumentos de avaliação diagnóstica no ciclo de alfabetização, com vistas à compreensão das hipóteses de escrita das crianças. No entanto, os resultados produzidos com base nos diagnósticos realizados geralmente não são utilizados para o planejamento de situações significativas de aprendizagem da leitura e da escrita, mas somente para classificar os alunos quanto aos critérios estabelecidos em cada hipótese, segundo a psicogênese da língua escrita.

Diferentemente, para a Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem é fator de desenvolvimento, visto que, para Vigotski (2010, p. 115),

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.

Nesse sentido, ao contrário da psicogênese da língua escrita, para a qual a aprendizagem ocorre de modo espontâneo, a Psicologia Histórico-Cultural refere que “[...] o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 277), visto que compreende que o desenvolvimento ocorre a partir das atividades sociais (funções intersíquicas) e das atividades individuais (funções intrapsíquicas) (VIGOTSKI, 2010), considerando-se mediação como “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 46).

Articular aprendizagem e desenvolvimento no campo da alfabetização implica ensinar a linguagem escrita, tendo como base a linguagem oral, compreendendo a alfabetização como “[...] domínio da leitura e da escrita em direta relação com a qualificação das funções psíquicas [...]” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 08), isto é, a alfabetização demanda o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente a relação entre linguagem e pensamento, na formação das capacidades requeridas para a apropriação da leitura e da escrita.

Conforme a psicologia histórico-cultural, a alfabetização torna-se um fenômeno educativo muito mais do que codificar e decodificar símbolos gráficos, caracterizando-se como um processo de formação humana, pois apropriar-se da linguagem escrita é aprimorar funções psicológicas superiores que irão promover desenvolvimento. Portanto,

A alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução *das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.59).

Ao compreender que leitura e escrita são base para outras aprendizagens, os professores alfabetizadores devem ter em mente o quanto o trabalho educativo deve ser realizado de modo sistemático, planejado, bem como a clareza quanto aos conteúdos escolares - que não se reduzem ao ensino do alfabeto (vogais, consoantes e famílias silábicas) - que devem ser ensinados visando a aprendizagem que promova

o desenvolvimento dos alunos. Faz-se necessário ainda compreender a avaliação da aprendizagem enquanto elemento estruturante da ação pedagógica, cuja finalidade é de mediação para a apropriação de conteúdos, desenvolvida pelo professor no ato de ensinar, a fim de garantir-se a interposição de conteúdos como condição necessária para a promoção de novas aprendizagens, no campo da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização assume um papel de relevância significativa, dada a importância da contribuição do professor para a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do funcionamento do código, através da ampliação de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social. Assim, o professor alfabetizador é o mediador no ensino sistemático dos conhecimentos científicos, relacionando-os com as capacidades a serem desenvolvidas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Desse modo, o conceito de alfabetização deve extrapolar a simples técnica de codificar/decodificar, sendo concebida enquanto processo multifacetado e sistemático de aquisição da leitura e da escrita. Por um lado, compreende a dimensão técnica de conhecimento de fonemas e grafemas, e, por outro, exige a contextualização do sentido e do significado das palavras enquanto componente essencial para a leitura e compreensão da realidade, de modo que a leitura e a escrita sejam concebidas enquanto processos oriundos e ao mesmo tempo destinados à qualificação da prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas avaliativas derivadas da concepção histórico-cultural devem articular a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013), compreendida a avaliação enquanto parte do ensino, com vistas a garantir-se a aprendizagem e a promoção do desenvolvimento do sujeito, no caso específico da alfabetização, o

desenvolvimento da linguagem escrita, na articulação com as capacidades requeridas para o domínio da leitura e escrita e os processos funcionais do desenvolvimento do psiquismo.

A avaliação da aprendizagem, enquanto atividade mediadora implica a superação da dicotomia entre ensinar e avaliar, posto que o processo avaliativo se materializa ao tempo que o professor ensina e, na qualidade de mediador, interpõe conteúdos necessários à apropriação da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, C de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, L. C. de. et all . **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, A, C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, p. 1-16.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 25. p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação Formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.